

Resumen

En el presente artículo se analizan algunos apartes de los resultados de la investigación Infancia y nociones de ciudad: una mirada desde las narrativas populares urbanas en Bogotá, llevada a cabo en el marco de la Licenciatura de Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, entre los años 2004 y 2006. El proyecto de investigación se hizo desde un enfoque cualitativo de investigación, con el fin de abordar los escenarios de práctica pedagógica o vivencia escolar de la licenciatura, con niños de estratos sociales bajos. Para el caso particular de este escrito, se dan a conocer algunos apartes de las narrativas populares infantiles por medio de las cuales se busca captar la noción de ciudad de los niños de las Aulas de Aceleración del Colegio Agustín Nieto Caballero, institución ubicada en el centro de Bogotá.

Palabras clave:

Infancia contemporánea, ciudad, narrativa, noción.

Abstract

The following article shows some aspects about the results of research Infancy and city notions: a view from urban popular narratives in Bogotá, which was developed based on Infante Pedagogy Bachelor at Universidad Distrital Francisco José de Caldas, between 2004-2006. This research project was done from a qualitative research focus in order to broach the pedagogical practical settings or scholar practice of the bachelor with children from low social status. In this particular case this text shows some examples of the popular infante narratives which wanted to grasp the notion of city from the children of the Acceleration Classrooms at Agustín Nieto Caballero School, it is located in Bogotá's downtown.

Keywords:

Contemporary infancy, city, narrative, notion.

Infancia y ciudad. Una mirada desde las narrativas populares urbanas en Bogotá¹

Absalón Jiménez Becerra²

Introducción

El proyecto de investigación Infancia y nociones de ciudad: una mirada desde las narrativas populares urbanas en Bogotá³ abordó los escenarios de práctica pedagógica o vivencia escolar de la licenciatura con niños de estratos sociales bajos, particularmente las *Aulas de Aceleración*⁴ del Colegio Agustín Nieto Caballero, ubicado en el centro de la ciudad de Bogotá; la Corporación Fe y Esperanza, de Altos de Cazucá, situada en la frontera urbano rural entre Bogotá y el municipio de Soacha, localizado al sur de la ciudad, y los niños de la Plaza de Mercado del barrio 20 de Julio, en el suroriente de la ciudad. Los tres escenarios tienen un elemento en común: el alto grado de pobreza y exclusión social que caracteriza a este grupo de niños.

Para el caso particular del presente escrito, se dan a conocer algunos apartes de las narrativas populares infantiles por medio de las cuales se busca captar la noción

¹ Texto recibido el 11 de julio, evaluado el 13 y 29 de agosto y arbitrado el 10 de octubre de 2007.

² Profesor e investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Coordinador Grupo de investigación Emilio, reconocido por el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología, Colciencias. Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana y Magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. En la actualidad es Doctorando en Educación en la línea Historia de la educación comparada (Acuerdo Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle y Universidad Distrital Francisco José de Caldas). abjibe@hotmail.com

³ Este proyecto de investigación fue presentado como parte del requisito en el año de prueba para la vinculación como profesor de planta, en febrero de 2004, por el profesor Absalón Jiménez Becerra, ante el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, CIDC-UD.

⁴ Las aulas de aceleración representan una respuesta de la escuela frente al problema de la extra-edad; es decir, frente al grupo de niños que al exceder los diez años de edad, no podían acceder al primer año de primaria, quedando excluidos del sistema educativo formal

de ciudad de los niños de las *Aulas de Aceleración* del Colegio Agustín Nieto Caballero. Dichas aulas, producto de la recuperación del centro histórico de la ciudad, liderada por la Alcaldía Mayor, comienzan a recibir a principios de la presente década a la población infantil hija de lo que hasta en ese momento era la Calle del cartucho, principal punto de abastecimiento de drogas del centro de Bogotá. El proceso de socialización de estos niños es bien particular, pues se ha dado más en la calle que en la casa, proceden de familias fragmentadas y la institución escolar, por su situación de extraedad, apenas empieza a ser un referente institucional en su vida.

Referentes conceptuales

Las nociones y representaciones sociales⁵ de *ciudad*, en este caso en particular, en los niños en los espacios no formales de socialización, como pregunta guía del trabajo, nacieron en el marco de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, producto de la diversidad y heterogeneidad de infancias con las que tenemos contacto en las vivencias escolares –o prácticas pedagógicas–, y guardan también una relación directa con el tipo de preguntas que nos hacemos como parte del eje horizontal que maneja el área de sociedad, en el presente caso, en sexto semestre.

Nuestro objetivo fundamental es analizar la relación que existe entre la infancia y la ciudad mediada por su narrativa, producto de los altos grados de exclusión y marginación social que caracterizan el proceso de socialización de un elevado por-

⁵ Las nociones y representaciones sociales son vistas como construcciones de sentido y significado en el sujeto. En primer lugar, las nociones sociales como expresión de apropiación de la realidad hacen parte del proceso de socialización que vive el sujeto, en palabras de Berger y Luckman (1995), del proceso de internalización y externalización de la realidad (p. 83). Para Juan Delval (1997), las nociones y representaciones como construcciones del sujeto, son pequeños esquemas que sirven para comprender la realidad, en ocasiones tienen un carácter abstracto y en otros, un carácter práctico; sin embargo, las dos guían el comportamiento del sujeto e inclusive representan la primera herramienta en la toma de decisiones (p. 26). Desde estas perspectivas, en el campo de la intersubjetividad toman cuerpo las representaciones sociales, las cuales permiten comprender la realidad y hacerla comprender a los otros individuos. Por lo demás, dentro la materialización de las representaciones sociales podemos ubicar dos grandes variables: la cognitiva y el contexto sociocultural. Las representaciones sociales son una construcción y expresión simbólica del sujeto, las cuales se deben valorar de acuerdo al tipo de realidad en que éste vive. Para Tomás Ibáñez (2001), frente a esta inquietud se puede ubicar un doble movimiento. Por un lado, la progresiva acentuación de la importancia de los fenómenos cognitivos, y paralelo a este auge, ubicamos la progresiva acentuación de la importancia de la dimensión social (p.163). Para este autor la teoría de las representaciones sociales constituye tan solo una manera particular de enfocar la construcción social de la realidad.

Las nociones y las representaciones sociales se enmarcan dentro de la corriente hermenéutica, en la cual el interaccionismo simbólico constituye la más cercana expresión en el campo de la psicología social. De hecho, como categorías de análisis representan un punto de encuentro entre lo individual y lo social, entre el sujeto y el contexto, entre la perspectiva psicológica y la sociológica. Como categorías, evidencian un carácter interdisciplinar que como expresión simbólica, buscan dar cuenta de la relación que existe entre el sujeto y su entorno.

centaje de la población infantil, con la cual desarrollamos nuestras vivencias.

Por lo demás, como bien lo demostraron años atrás Piedad Ramírez y Jairo Gómez (2000), profesores de la Universidad Distrital, la psicología social ha hecho grandes esfuerzos con el propósito de establecer la relación que existe entre el individuo y la sociedad. Para estos investigadores, el conocimiento social tiene una serie de fuentes y orígenes en las relaciones comunitarias y en las interacciones sociales.

El papel tutor que desempeñan los adultos y pares (otros niños), así como los medios de comunicación (principalmente la televisión), resultan fundamentales en la construcción del conocimiento social, pero no entendidos como una simple imitación y aprendizaje de comportamientos sociales, sino como un proceso de incorporación e inserción de nuevos elementos de saber social a sistemas previos de clasificaciones, de eventos, de tipologías, de personas y de hechos sociales que el individuo ya posee y ha construido anteriormente (p. 17).

Además, para estos investigadores, el proceso de incorporación y acomodación de elementos nuevos a sistemas ya organizados, se denomina anclaje –según la psicología social–, el cual nos permite entender la diversidad de actitudes y cogniciones que se generan en diferentes contextos sociales. En tal sentido, la noción de representación social de ciudad en un grupo particular de niños nos sitúa en el punto donde se enlazan lo psicológico y lo social. Antes que nada, concierne a la manera como nosotros, sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro ambiente, las informaciones que en él circulan y la forma como establecemos relaciones con las personas de nuestro entorno, próximo o lejano.

Por otro lado, a lo largo del proyecto de investigación se maduró el concepto de infancia contemporánea, vista como una categoría conceptual y un nuevo tipo de sujeto, que vive un proceso de socialización, naturalización y subjetivación particular. Dicha infancia materializa una identidad descentrada⁶, caracterizada por la imposibilidad de representarla en una sola posición. La infancia contemporánea, como un actor y un sujeto más de nuestro escenario sociocultural y de nuestra historia presente, vive un proceso de socialización y naturalización que se ubica más allá del papel que puedan cumplir las instituciones sociales tradicionales, como la familia y la escuela. Es aquella infancia que lucha por conquistar su identidad en un contexto urbano mucho más individualizado, en el que la familia nuclear se encuentra amenazada; las crisis entre las generaciones cada día son más estrechas, y los niños y los jóvenes, aunque cada día más dependientes en el orden social de su estructura familiar, son a la vez más precoces.

La infancia contemporánea es aquella infancia de la historia presente, de carácter precoz, compleja, flexible e inacabada, en cuya base encontramos un proce-

⁶ La identidad descentrada implica un sujeto de identidades cambiantes y fragmentadas, de manera que las personas no se componen de una, sino de varias, y a veces de contradictorias identidades. Así, el sujeto asume diferentes identidades en diferentes momentos que no se unifican alrededor de un yo coherente (Consultar a Barker, 2003, p. 42).

so identitario descentrado que los adultos, generalmente, no comprenden. Por lo demás, la infancia contemporánea, aunque ya no se socializa junto a los adultos, como ocurría en el medioevo y a principios de la modernidad, se está socializando en espacios marcados por su informalidad y junto a los medios de comunicación, en un entorno familiar y urbano en el cual reinan el aislamiento, la fragmentación y la soledad del sujeto, sin espacios claros para el esparcimiento de la vida colectiva. Pese a esto, debemos manifestar que, en el contexto actual, los niños siguen siendo niños y los adultos siguen siendo adultos⁷.

Consideraciones metodológicas

Por lo regular, los investigadores dan a conocer los resultados de las investigaciones sin hacer ningún tipo de reparo en las consideraciones metodológicas por las que se tuvo que atravesar, ya sea de manera individual o colectiva. En otras palabras, el investigador se ve abocado comúnmente a dar a conocer el qué de la investigación y no el cómo se realizó la misma. No obstante, como docentes e investigadores, sobre nosotros recae la responsabilidad académica de divulgar el proceso metodológico de la investigación y el modo como sacamos adelante los resultados.

Así las cosas, nuestra investigación se sitúa en un doble plano: en primer lugar, como una investigación propiamente dicha, en la cual se genera conocimiento en torno a la infancia contemporánea de carácter urbano, y en segundo lugar, como una investigación que tiene un alto componente de investigación formativa para el grupo de pasantes de investigación que formaron parte de la propuesta. En este sentido, debemos reconocer que el equipo que intervino en el trabajo de campo, además del director de la investigación, estuvo conformado por un profesor asistente y trece estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, con quienes iniciamos el trabajo, desde el enfoque cualitativo, en séptimo semestre y lo terminamos en décimo.

Para el grupo de estudiantes ésta fue su primera experiencia investigativa, en la que hubo un proceso de enriquecimiento mutuo entre los profesores y las estudiantes. La verdad, parafraseando a Paulo Freire, el docente no se realiza en el acto de enseñar, sino en el acto de aprender; cuando el estudiante aprende, el docente aprende.

⁷ La infancia contemporánea como categoría, apenas comienza a ser discutida en el contexto académico nacional. En el marco de la investigación, dicha categoría se desprendió de las discusiones de investigadores anglosajones como: Neil Pottsman (1982), S. Steinberg y J. Kicheloe, (2000), David Buckingham (2002) y en el caso de América Latina, Mariano Narodowski (1999). En el marco de la investigación concluimos que la infancia contemporánea ha vivido en estos últimos años un particular proceso de naturalización y socialización en el que el contacto temprano con los medios de comunicación ha sido la característica fundamental del análisis. Vista así, la infancia contemporánea, se encuentra ubicada en el borde último de la modernidad, en un momento de transición. No obstante, este tipo de infancia puede ser pensada desde otra variable como lo es la ciudad y su inserción por medio de la narrativa, que como herramienta organizadora de la experiencia, es vital en la materialización de la identidad del sujeto.

Por consiguiente, con el grupo de pasantes discutimos que, en los proyectos de investigación, una vez establecido el tema que se va a inspeccionar y la pregunta guía –o lo que algunos aún llaman el problema de investigación–, el investigador evidencia varias repercusiones de carácter conceptual, teórico y metodológico, que debe afrontar para dar respuesta al reto que se quiso establecer. En efecto, desde dicha perspectiva no puede existir investigación sin teoría, en razón de que ésta permite la construcción del tema, orienta la definición de los diseños de investigación y es vital en el análisis e interpretación de la información.

En este orden de ideas, nuestro proyecto de investigación buscaba hablar sobre la infancia contemporánea, en especial la infancia urbana de origen popular, que como nuevo sujeto de investigación vive un particular proceso de socialización, más allá de las fronteras establecidas por la familia y la escuela, instaurando un tipo de relación bastante singular con la ciudad, mediada por su narrativa. En este aparte fueron fundamentales las discusiones previas que se dieron con el grupo de estudiantes, pues se evidenció que la infancia contemporánea, precoz e inacabada, se ha pensado más con respecto a los medios de comunicación que en relación con la ciudad misma, en un contexto de exclusión social. En tal sentido, descubrimos una infancia contemporánea en un contexto urbano que caracteriza, muy seguramente, el tipo de ciudad latinoamericana en el que el contexto social de pobreza determina el proceso de socialización de un alto porcentaje de la población infantil.

La construcción del anterior objeto de investigación trajo repercusiones metodológicas directas, como por ejemplo definir el enfoque de investigación y el método con el que se debía afrontar el trabajo de campo. El enfoque de investigación por el cual se optó fue el cualitativo, en la medida en que éste reivindica la relación sujeto-sujeto; es decir, reivindica la relación que puede establecer el investigador con los actores centrales de la investigación.

En este sentido, el enfoque cualitativo reconoce al investigador como un ser portador de una experiencia, una relación particular con su entorno, una subjetividad, una historia de vida, una formación académica y un acervo conceptual, el cual entra en negociación con otros sujetos en el momento en que se inicia el trabajo de campo. Por lo demás, en el escenario investigativo existen esos otros sujetos portadores de una biografía, unos conocimientos previos y una serie de experiencias materializadas en el plano de sus vidas cotidianas, valorados de manera positiva hoy día por las ciencias humanas y sociales, particularmente desde este tipo de enfoque.

Desde el enfoque cualitativo de investigación, hay una reivindicación importante por el sujeto, el escenario de la experiencia y los grados de conciencia que éste conquista en el plano de la vida cotidiana. Este enfoque implica, como principal compromiso, la incorporación de la voz del otro, en nuestro caso particular la incorporación de la voz de los niños, en el cuerpo de la investigación. Por medio del enfoque cualitativo damos cuenta de la interacción de los sujetos y sus narrativas particulares, producto de los contextos socioculturales en los que desarrollamos nuestros temas de investigación.

Lo que hace cualitativo un estudio responde, en buena medida, a las anteriores demandas y a una serie de rasgos establecidos por los investigadores que han vivido este tipo de experiencias. Para Elliot W. Eisner (2000), en primer lugar, el enfoque cualitativo demanda un ejercicio de continua focalización, localización y delimitación en cuanto al escenario, actores y situaciones que nos interesa describir, interpretar y valorar. Una segunda característica del enfoque cualitativo tiene que ver con el yo como instrumento, que narra la experiencia investigativa cargado de un alto grado de sensibilidad y percepción en el contexto mismo de la investigación.

La sensibilidad y el esquema con los que recolectamos la información y la hacemos pública proporcionan el método mediante el cual damos sentido a una formación cualitativa compleja. El yo como instrumento que narra, cargado de sensibilidad, pone en juego su propia subjetividad, la cual, a su vez, debe garantizar un alto grado de fidelidad y objetividad en el relato. El yo como instrumento ha de garantizar una relación horizontal y democrática en relación con los sujetos investigados, tratando de incorporar su voz dentro del mismo relato investigativo. El tercer rasgo que hace cualitativo un estudio es su carácter interpretativo. En consecuencia, desde el enfoque cualitativo no se busca establecer leyes o teorías, sino más bien analizar la manera como el sujeto se encuentra inserto en una telaraña de relaciones dadas y preestablecidas, incluso antes de su propia presencia en el escenario. El investigador, por medio de un ejercicio de descripción denso, a la vez que interpreta ese conjunto de imbricaciones, informa sobre una realidad, la justifica de cierto modo y crea un nuevo significado.

Un cuarto rasgo es el uso del lenguaje expresivo en el informe. En tal sentido, el ejercicio de la investigación es eminentemente narrativo, lo que implica la forma como se da cuenta de los resultados. El quinto rasgo se refiere a la atención a lo concreto, en este caso a la particularidad del suceso que nos llama la atención en el ejercicio investigativo. Por último, se habla de las formas de validar los resultados de la investigación cualitativa, la cual termina siendo creíble en esos contextos particulares gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental (pp. 41-58).

En consecuencia, la manera como abordamos nuestra investigación en las Aulas de Aceleración del Colegio Agustín Nieto Caballero, ubicado en el centro de la ciudad, con un grupo de niños de extraedad escolar, apuntó a tener en cuenta la incorporación de su voz en el ejercicio investigativo, dando a la vez cuenta de sus interacciones sociales y sus narrativas con respecto al modo como vivían, se apropiaban y establecían una noción de ciudad en el plano de sus vidas cotidianas.

Este ejercicio demandó la focalización de la mirada, informando del contexto sociocultural y de los sujetos mismos, en el cual el yo como instrumento que narra puso en juego su subjetividad en la manera como se transcribieron los diarios de campo en los que se recogió la experiencia investigativa de quien la vive, el investigador, en compañía de los sujetos que forman parte del proceso, en este caso los niños.

Por lo demás, el ejercicio de interpretación se asumió de manera integral desde el comienzo de la investigación, cuando se delimitó la pregunta en torno al tipo de

relación y las nociones de ciudad que materializaban estos niños en el plano de la vida cotidiana, para posteriormente intervenirla mediante una serie de talleres. Nuestro ejercicio investigativo informa sobre una realidad, justifica en buena medida la validez de nuestra pregunta y crea un nuevo significado por medio del presente artículo.

En términos generales, nuestro esfuerzo investigativo se materializa a través de una propuesta eminentemente narrativa, en la que se consideró la particularidad de cierto tipo de situaciones y sucesos que, aunque tienen un escenario de validez local, facilita elementos para comprender una realidad que existe y que podemos intervenir.

Desde el enfoque cualitativo nos vimos abocados a definir un método particular de investigación que respondiera a un ejercicio interpretativo de la realidad, en el cual la etnografía es toda una posibilidad y que permitiera también la intervención en el escenario con algunas herramientas que facilita la investigación acción, desde una perspectiva crítico-social, con el objetivo de ampliar la relación que el niño o el grupo de niños han establecido con la ciudad. Por otro lado, hay que tener en cuenta que la gran mayoría de nosotros somos docentes en ejercicio y no nos podemos conformar con observar la realidad como si estuviera en un recipiente de cristal que no podemos intervenir.

En este orden de ideas, el docente investigador debe desarrollar varias competencias que comprometen su capacidad de interpretación de la realidad y de intervención de la misma. Por tanto, como grupo, nos guiamos por el consejo dado años atrás por Germán Mariño (1999), para quien “la etnografía tiene lo que le falta a la Investigación Acción Participativa, IAP, y la IAP tiene lo que le falta a la etnografía” (p. 95). Es decir, acordamos un método de investigación integral, que se hallase entre la etnografía y la investigación acción, para dar cuenta de la realidad, con el fin de describir, traducir, explicar e interpretar y, a la vez, poder intervenir el escenario mismo en compañía de los niños con los que compartimos la experiencia en campo.

En consecuencia, parafraseando a Peter Woods (1998), debemos considerar que el maestro puede encargarse de varias competencias investigativas, pues cuenta con una notable experiencia como observador participante y como entrevistador de base, el cual, a su vez, debe desarrollar

la agudeza de sus observaciones, la fineza del oído, la sensibilidad emocional, la penetración a través de las diferentes capas de la realidad, la capacidad para meterse debajo de la piel de sus personajes sin pérdida alguna para valorarlos objetivamente, el poder de expresión, la capacidad para recrear escenas y formas culturales y darles vida y, por último, la capacidad de contar una historia con una estructura subyacente (p. 20).

El trabajo de campo, visto así, representó un doble desafío como lo fue, en primer lugar, afrontarlo desde una perspectiva epistemológica particular y al mismo tiempo desarrollar, con el profesor asistente y el colectivo de estudiantes, las anteriores competencias.

Para Honorio Velasco y Ángel Díaz de Rada (1997), en ciencias sociales, el trabajo en campo suele designar el periodo y el modo de la investigación dedicado a la recopilación y registro de datos (...) Es una situación metodológica y también en sí misma un proceso, una secuencia de acciones, de comportamientos y de acontecimientos, no controlados por el investigador, cuyos objetivos pueden ordenarse en un eje de inmediatez a lejanía (...) En cierto sentido el trabajo de campo es el único medio para la observación participante, pues no es posible llevarla a cabo desde el sillón de estudio (pp. 17-23).

El trabajo de campo demanda, además de la sensibilidad del investigador, un esquema o rejilla de sistematización y apropiación de la realidad, si tomamos en cuenta que su principal objetivo es valorar las interacciones de los sujetos investigados y sus narrativas. En consecuencia, el diario de campo es la principal herramienta del investigador cualitativo, ya que por medio de este instrumento capta dichas interacciones y narrativas de los sujetos, compartiendo con ellos el escenario de la experiencia y la cotidianidad.

El diario de campo que adoptamos como equipo puso en juego la subjetividad del investigador como principal elemento creativo e innovador para garantizar una narrativa en particular. En este sentido, discutimos en las primeras reuniones las características principales del diario de campo, en cuanto escritura íntima, subjetiva y personal, valorada como insumo central en el escenario intersubjetivo dentro de la propuesta del proyecto de investigación. Lo que buscábamos mediante el diario de campo era que, además de que fuera un ejercicio agradable, garantizara la sistematización y socialización de la experiencia en el escenario de lo público.

De tal modo, lo asumimos como un documento escrito en el que el investigador narra lo que sucedió, relata las impresiones que le producen las diversas situaciones de las que es testigo, describe las reflexiones y, ante todo, incorpora la voz de los niños. El diario de campo cuenta con unas potencialidades propias, pues desarrolla en el investigador la capacidad de observación y estimula su pensamiento reflexivo.

Por otro lado, el diario permite evaluar continuamente la pertinencia de ciertas consideraciones y actividades, facilita el cuestionamiento de cambios de concepciones, la toma de decisiones en terreno y la elaboración de nuevos diseños de intervención, si es del caso; cuando se aplica en contextos formales, en este caso escolares, recoge la trama académica, pero también la trama oculta del conjunto de imbricaciones, relaciones y realidades que, a simple vista, el observador externo no percibe.

En nuestro caso particular, el diario de campo fue la principal herramienta en la que se puso en juego el yo como instrumento que narra, pero que, además, debe garantizar una relación democrática al incorporar la voz de los niños en el relato. Una de las primeras tareas fue delimitar lo que esperábamos en nuestro diario de campo, con características narrativas, diferenciándolo claramente de un simple registro de actividades. Las primeras reuniones tuvieron que ver con un proceso colectivo de maduración, despertando en las pasantes de investigación una sensibilidad especial, acompañada de la capacidad de observación y categorización de la realidad.

Así las cosas, gradualmente se pasó de descripciones genéricas y poco significativas –en las que de manera inicial abundaron las entradas telegráficas que poco decían, acompañadas de descripciones centradas en aspectos superficiales y anecdóticos–, a relatos sistemáticos y pormenorizados de lo que ocurría en el momento de las intervenciones y contactos, e incluso en los diarios de campo se recogían las experiencias y percepciones de los niños que antecedían estos momentos de encuentro. Como equipo, podemos decir que nuestro diario de campo fue producto de una construcción colectiva, mediante la cual recogimos los datos en el momento mismo en que se produjeron, valorando en éste las narrativas de los niños y sus interacciones, que se expresaron por medio de sus mismas narrativas orales y escritas, sus grafías, cartas, dibujos y anécdotas.

El gran reto de la recopilación de la información en el trabajo de campo fue rescatar las narrativas infantiles urbanas, lo que trajo como consecuencia un reto de creación e innovación para el equipo investigativo, pues debíamos, primero, romper el hielo con los niños y sensibilizarlos, con el propósito de que las narrativas fluyeran de una manera tranquila, despejada y serena. En este momento, cobró importancia el diseño de la investigación en lo referente a las temáticas que debían abordarse en los talleres y el tipo de información que nos interesaba captar por medio de las observaciones y los diversos contactos que tuvimos con los niños a lo largo de un año de trabajo, el año lectivo de 2005. Otros modos de captar las narrativas de los niños fueron las charlas joviales, coloquiales, la entrevista desestructurada y, en general, el rescate de su cotidianidad y de su espacio biográfico, por medio del cual inspeccionábamos diversos grados de subjetividad.

La infancia contemporánea, la incorporación de su narrativa y su voz en el contexto urbano

Las reflexiones que hasta ahora surgen en torno a la discusión de la infancia contemporánea, la cual compromete a las infancias recientes, a las infancias de la historia presente, del aquí y del ahora, dan cuenta del desconocimiento que tenemos de los niños en el contexto urbano. Al parecer, la infancia contemporánea hasta ahora se ha reflexionado más desde los medios de comunicación que desde la ciudad misma, como principal contexto de socialización del niño. En este sentido, en la presente investigación se reivindica a la infancia contemporánea con respecto a la ciudad, dándoles un importante peso a las narrativas infantiles, debido a que creemos que una de las principales formas de comenzar a conocer al niño contemporáneo es incorporando su voz en el escenario de lo público, el escenario urbano. La incorporación de la voz del niño, de su narrativa y de su pensamiento narrativo, es un ejercicio fundamental para reconocer la forma como este sujeto conquista su identidad, siendo a la vez portador de una subjetividad, una historia de vida, una experiencia previa y una cotidianidad.

Creemos que, en general, la infancia contemporánea busca restablecer una nueva clase de relación con la ciudad en la que, mediante una relación polifónica y democrática, se incorporen de nuevo su presencia y su voz, acalladas y restringidas a la esfera privada del hogar a lo largo del siglo XX. La infancia contemporánea, al exigir su presencia en el escenario público, presiona otras miradas que sobre ella se tienen, aun desde el desconocimiento en su dimensión, no sólo de escolar uniformado y de hijo, sino de niño como constructor de una nueva realidad y de una nueva subjetividad.

La infancia contemporánea como sujeto social, descubierta en las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI, ha empezado a formar parte de nuestras preocupaciones en el contexto urbano, mediado por una subjetividad en la que la economía de consumo y los medios de comunicación son claves. El niño es insertado en la realidad por el papel que cumplen los agentes socializadores como la familia, la escuela y los medios de comunicación, en un contexto urbano caracterizado por el individualismo, el consumo y la globalización cultural. Sin embargo el niño, como un sujeto social, se inserta más a la realidad por medio del lenguaje, el cual le permite, en el plano cotidiano, apropiarse de la realidad, organizarla y clasificarla. En consecuencia, es por medio del lenguaje, y particularmente de la narrativa, como el sujeto materializa su identidad, tomando cuerpo de esta manera su yo social, en el momento en que comparte su experiencia y percepciones de vida y mundo con los otros.

Para Jerome Bruner (2000), el sujeto organiza su experiencia, conocimiento y transacciones relativas al mundo social mediante la narrativa. Las narraciones, por lo demás, presentan algunas propiedades, como una suma de secuencia singular de sucesos, estados mentales, acontecimientos, en los que participan los seres humanos como personajes o actores. Las narraciones pueden ser reales o imaginarias, sin menoscabo de su poder como relato, y tienen una forma peculiar de enfrentarse a las desviaciones de lo canónico o magistral (pp. 47-75).

Según las observaciones de Bruner, la narrativa se encuentra mediada por la adquisición del lenguaje y, en general, por el proceso de socialización, el cual es muy sensible al contexto en que el niño encuentra su significado. El niño domina pronto las formas lingüísticas para referirse a las acciones y a las consecuencias.

Muy pronto aprende que lo que uno hace se ve profundamente afectado por el modo como uno cuenta lo que hace, lo que ha hecho o lo que va a hacer. Narrar se convierte entonces en un acto no sólo expositivo sino también retórico. Para narrar de una manera convincente nuestra versión de los hechos, no se necesita sólo el lenguaje, sino también dominar las formas canónicas (magistrales o formales) (...) Mientras adquiere estas habilidades, el niño aprende también a utilizar algunos instrumentos menos atractivos del mercado retórico: el engaño, la adulación y demás argucias. Pero aprende también muchas de las formas útiles de interpretación y, gracias a ello, desarrolla una empatía más penetrante. Y así entra en la cultura humana (p. 91).

Para Jairo Gómez (2002), desde una perspectiva reforzada por Jerome Bruner, toma cuerpo así en el sujeto el pensamiento narrativo, el cual incorpora de la misma manera que un relato, la realidad social y cobra sentido a partir de los agentes, personajes, ambientes, escenarios, intencionalidad, relaciones y acciones. Mediante el pensamiento narrativo,

el sujeto logra atribuirle un significado a su propia experiencia, ya que la narración media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrásico de las creencias, los deseos y las esperanzas, hace que lo excepcional sea comprensible. La modalidad narrativa del pensamiento se preocupa más por la verosimilitud que por la verdad, sus mecanismos tienen que ver más con lo simbólico, analógico y la construcción intersubjetiva de lo social que con la equilibración de estructuras lógicas (p.39).

En términos generales, el pensamiento narrativo es de vital importancia porque nos permite interpretar mejor la interacción social humana. La narrativa de los sujetos no produce descripciones únicas, puede construir diversas historias sobre el mismo hecho y su heterogeneidad posibilita el surgimiento de múltiples significaciones. La narrativa es inherente a la condición humana o a la mente misma. El lenguaje narrativo permite un continuo proceso de negociación del saber cotidiano con los saberes sistematizados, y los orienta a su mejor destino, como la apropiación personal o significativa de los mismos.

Por lo demás, mediante la narrativa y el pensamiento narrativo entramos a ese conjunto de imbricaciones y relaciones socioculturales en las cuales el sujeto se encuentra inmerso. Con todo, debemos recordar que, en nuestro caso particular, estamos hablando de los diversos niveles de memoria y experiencia del niño contemporáneo cuando trabajamos su narrativa e inspeccionamos su relación con la ciudad; en consecuencia, la experiencia –y la forma como el niño la organiza por medio del pensamiento narrativo– se desarrolla a través de una actividad cognitiva, mediada inicialmente por una relación con el presente, y luego, una relación más compleja entre el presente, el pasado y el futuro.

Los niños del centro de la ciudad: la relación entre la casa y la calle

En desarrollo de la propuesta de investigación, desde un enfoque cualitativo y una perspectiva sociológico-constructivista, buscamos inspeccionar en primer lugar la relación que el niño establece con la ciudad, producto de su espacio de socialización inmediato, como la casa y su relación con la calle, como franja de frontera. En este orden de ideas, indagamos los espacios socialmente conquistados por los niños; es decir, los espacios subjetivos y cotidianos en los cuales se encuentran con sus pares o amigos, y en los que se conquista una parte de su identidad.

Sin embargo, en estas primeras indagaciones el gran reto consistió en trabajar las narrativas infantiles urbanas de la manera más democrática posible, buscando

que los niños nos hablaran primero de su casa y su relación con la calle, de modo tranquilo y natural. Como equipo, generamos la estrategia para hablar de las casas de cada niño mediante una obra de teatro muy conocida: *La casa de los tres cerditos*. Con esta obra evidenciamos las diferencias estructurales de las casas de cartón, madera y ladrillo, la amenaza continua del lobo y las seguridades que surgen de tener una casa construida con materiales fuertes. La obra cumplió su objetivo. Jéssica, quien cuenta con doce años de edad y vive en el barrio La Favorita⁸ con sus hermanos, manifiesta lo siguiente:

Mi casa es una casa de inquilinato, ubicada en el centro de la ciudad. Es grande, de color verde y en el interior, en sus piezas de color rosado y morado, vive mucha gente y muchos niños (según Jéssica, como más de treinta). Además, hay tres patios y tres lavaderos (Diario de campo, pasante 1).

Su casa se puede dividir en dos espacios: el de los inquilinos y el del administrador. En el primero,

los lavaderos se comparten con toda la gente, el baño sí es aparte, aunque mi mamá lo comparte con otra muchacha que vive al lado de nosotros y la cocina es independiente con nuestra pieza. A nosotros nos corresponde hacer el aseo el día viernes. El patio que nos corresponde es un espacio grande, en el que no *jode* la gente y en el que pueden estar los niños hasta las diez de noche (10:00 p.m.) (Diario de campo, pasante 1).

Por otro lado, el área en la que viven los administradores goza de gran independencia. En palabras de Jéssica:

Tienen todo aparte, entonces, ellos no dejan pasar a nadie, menos a los niños, porque le dan quejas a los papás cuando van a pagar el arriendo (...) y, a las piezas de los vecinos tampoco entramos, porque eso es muy aparte y a mi mamá no le gusta que nos metamos allá (Diario de campo, pasante 1)⁹.

Su hermano menor, José Martín, tiene once años; él establece una relación diferente con el entorno espacial, tal vez por una relación de género marcada desde su hogar. Su relación, que es mucho más compleja, crea puentes entre la casa y la calle, la calle y el barrio.

En un pequeño ejercicio cognitivo en torno a su relación con el espacio y la ciudad, dibuja su casa, la cual toma como punto de referencia para ubicar los otros lugares que frecuenta. Junto a ésta, dibuja una iglesia, luego la avenida 13 y el Colegio Agustín Nieto Caballero. En su relato manifiesta: “Esta es mi casa, aquí está la iglesia de La Favorita por donde pasamos para venir al colegio, después pasamos la 13 y volteamos allí arribita y este es nuestro colegio” (Diario de campo, pasante 1).

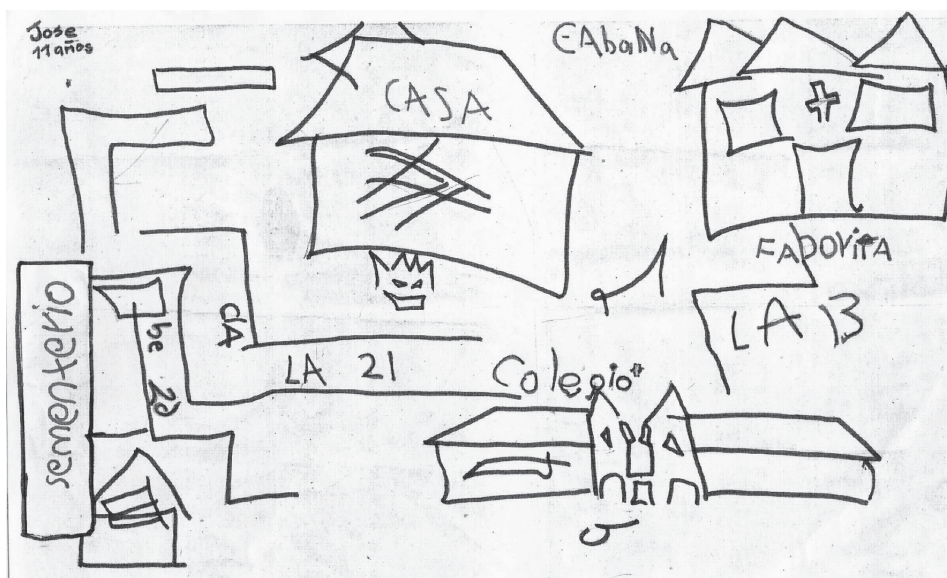
Después, José Martín dibujó una calle a la que le escribió La 21, y a partir de allí empezó a contarle a Yuli, su compañera de puesto, lo siguiente:

⁸ Barrio ubicado en el centro de la ciudad de Bogotá.

⁹ Los Diarios de campo corresponden a: Andrea Silva, pasante 1; Mónica Alarcón, pasante 2; Andrea Pabón, pasante 3 y Diana Laverde, pasante 4.

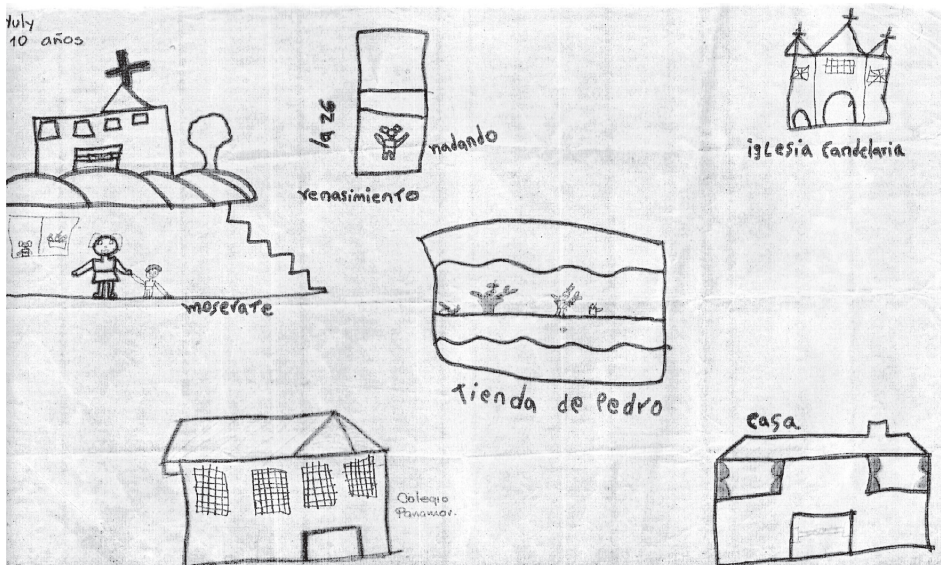
“Mañana ya nos trasteamos para la 21, porque allá es mejor, pero nos queda más lejos del colegio” (Diario de campo, pasante 1). Luego, junto a la calle 21, dibujó la calle 26 y el cementerio Central de Bogotá, mientras contaba una anécdota:

Un día estábamos jugando y nos metimos en unas tumbas y por estar mirando esos muertos casi nos asustan, salimos a correr y después el celador nos estaba persiguiendo para sacarnos, pero mi amigo nos llevó por allá debajo de unas escaleras y no nos pasó nada (Diario de campo, pasante 1).



Su amiga, Yuli, a diferencia de José Martín, comenzó a dibujar el cerro de Monserrate –uno de los sitios más representativos del centro de la ciudad, por su iglesia construida en un cerro tutelar de Bogotá–, mientras decía: “Será que los niños pueden subir a Monserrate para que vean toda la ciudad, porque desde allá se ve todito; cuando fuimos con mi mamá, se alcanzaba a ver mi casa pequeñita”.

Luego, Yuli dibujó el parque *El Renacimiento* –sitio que anteriormente formaba parte del cementerio Central de Bogotá–, en el cual pintó una figura que la representaba, de manera anecdótica, nadando, pues ésta es la actividad más común en la mayoría del grupo, y el parque es un lugar donde se ponen cita para disfrutar, a su estilo, del centro de la ciudad. No podía faltar el dibujo de la iglesia; en este caso no es una muy cercana, pues dibujó la iglesia de La Candelaria por ser uno de los lugares que había visitado con sus familiares hace unos días. Por último, Yuli dibujó su casa, considerando que éste es el sitio al que llega después de cada jornada escolar y salida familiar (Diario de campo, pasante 1).



Al aplicar inicialmente estos ejercicios, buscamos también indagar sobre sus principales sitios o mojones de referencia, las rutas y recorridos cotidianos, su relación proyectiva y de orientación. Para tal efecto, otros niños dibujaron los pequeños fragmentos de casa y de barrio que forman parte de lo que es su concepto inicial de ciudad, cuyo ejercicio iban explicando.

En términos generales, estos ejercicios evidencian el fragmento de ciudad que los niños han conquistado socialmente, producto de su vivencia cotidiana. Mediante los mapas cognitivos nos damos cuenta de la relación que establece el niño y la niña entre la casa y la calle, en la que pueden existir variables de género. Los niños, por lo general, son más propensos a conquistar la calle y aquellos espacios vedados por los mayores, ya que para ellos son sinónimo de aventura. Por su parte, las niñas establecen una clara franja de frontera entre la casa y la calle, como sinónimo de peligro.

Por lo general, en las primeras indagaciones, advertimos que el término ciudad es abstracto; en la mayor parte de los casos, es un término que desconocen en un elevado porcentaje. En general, es un macroconcepto para esta clase de población infantil, caracterizada por un alto grado de exclusión social, como lo pudimos comprobar en un ejercicio similar con los niños del Aula de Aceleración de la tarde, en el momento en que se indagó con ellos sobre la dimensión de la ciudad:

Lorena, frente a esta inquietud, manifestó con un gran tono de duda: “Es que Bogotá empieza como en Bosa y se acaba en La Favorita”. Los demás niños permanecieron en silencio porque, al parecer, su opinión no los convencía. Ana María, después de pensarlo un rato, dijo: “No, pero y el barrio El Lucero y todo ese cerro, ¿qué? Yo creo que empieza en Bosa, pero se acaba por el 20 de Julio”. La duda continuaba latente en el grupo y, por parte de Érika, surgió el chispazo: “No, Bogotá

empieza en Soacha, porque cuando uno viene entrando a Bogotá y pasa por Soacha, dice *Bienvenidos a Bogotá*, y se acaba acá, en el centro”. Después de esta pequeña disertación, no se había despejado del todo la duda, y el espíritu de estas niñas desfalleció ante el intento de establecer dicha relación. Lorena, por último, expresó con gran preocupación: “No, eso está muy difícil y yo todavía no sé” (Diario de campo, pasante 2, 18 de octubre de 2005)¹⁰.

En términos generales, estas primeras indagaciones permiten comprobar la relación que el niño establece entre la casa y la calle como un espacio socialmente conquistado, pero también los desconocimientos que tiene frente a la ciudad, que, como máxima expresión de la realidad objetiva, aun cuando existe y forma parte de su presente, el niño desconoce. Por consiguiente, las diversas estrategias que propendan a enriquecer cualitativamente esta relación entre la infancia y la ciudad, representan un aporte en su proceso de desarrollo cognitivo, socioafectivo y de desarrollo humano. Se advierte, además, que el menor ha vivido un proceso de socialización en un espacio inmediato que se encuentra ubicado más allá de las fronteras que fija el entorno familiar y, por lo general, el niño, a determinada edad, instaura una relación un poco más amplia con la calle y el barrio o con los barrios circunvecinos, sobre la que es importante averiguar.

El barrio como fragmento de ciudad

Otra manera de materializar las narrativas infantiles, y tal vez una de las más difíciles, es la que se da por medio de la grafía, la letra o la escritura tradicional. En este sentido, trabajar los escritos de los niños del Aula de Aceleración no fue fácil debido a las dificultades existentes, pues no es una competencia que conquisten los niños de extraedad en su primero o segundo nivel de aceleración, más aún si queremos conocer la relación que han establecido con su barrio y los barrios circunvecinos. En el caso particular de estos chicos, en un semestre deben nivelar la competencia en escritura que ofrece la escuela formal en los dos o tres primeros años escolares. No obstante, los niños del Aula, por lo general, son muy inteligentes y han desarrollado una serie de competencias narrativas que evidencian riqueza, creatividad y fluidez.

Los escritos de los niños se trabajaron por medio de una serie de situaciones hipotéticas en las cuales decían qué partes de Bogotá, que ellos conocen, se podrían recomendar a los niños de otra ciudad para que los visitaran. En una carta elaborada por los niños del Aula de la jornada de la mañana, en la que dan a conocer la ciudad como oferta turística, el grupo de Andrés, Eduardo, José y Jhon, escribió:

A los niños que nos enviaron el video les contamos que en Bogotá hay muchos parques, y también hay muchos trancones y accidentes. Que vengan a comer

¹⁰ La localidad de Bosa está ubicada al sur de Bogotá y el barrio La Favorita en pleno centro. Así mismo, Soacha es un municipio ubicado al sur y comparte su límite con la localidad de Bosa. Los dos hacen parte de la frontera urbano-rural. El barrio el Lucero queda ubicado al sur de la ciudad de Bogotá, en una zona periférica, incrustado en las montañas que rodean la ciudad.

sancocho en la carrera 15 con calle 19, donde Javier, en la Sabana. Que vengán a la ciclovía a comer *sandwich*. Que suban también a Monserrate, que la ciudad se ve muy bonita de noche desde allá. Que vengán a la Media Torta, que queda pasando el camino a Monserrate, sigue derecho y en la vía hay unos señores que venden chicha, peto, guarapo, hamburguesas, sorbete de guanábana y pasando por el Chorro de Padilla, venden gallina y venden donas. Que visiten el Parque Nacional, el domingo, por la ciclovía. Que vayan al Parque Renacimiento, a Salitre Mágico, que vayan a cine a la calle 26 y también a Mundo Aventura. Que vayan a ver los partidos de fútbol en El Campín (Diario de campo, pasante 3; 4 de octubre de 2005)¹¹.

Otro grupo, de manera particular, conformado por niñas, optó por prevenir a los posibles turistas sobre los lugares inseguros que se encuentran en el centro de la ciudad. El grupo, integrado por Jéssica, Evelyn y Yuly, habló en su carta acerca de la inseguridad y la violencia en la ciudad:

Nuestra ciudad es insegura porque hay muchos matones, gente que roba y viola. También hay recicladores y jíbaros que hacen daño. Hay señores que pasan en motos con pasamontañas y botas y matan a los jíbaros y a los recicladores. En otras partes de la ciudad los carros no respetan a la gente. El barrio de nosotras es un poco inseguro, por eso no salimos a la calle. A veces, preferimos estar en la casa viendo televisión y escuchando música. El lugar más seguro del barrio es la iglesia, aunque no nos gusta estar mucho allá. En algunos parques hay mucha inseguridad porque hay muchos gamines. Pero también hay unos parques que son hechos para los niños, como Salitre Mágico, el Tunal y Tercer Milenio. Hay otros que no son hechos para los niños, porque hay ríos en donde hay gamines, como el parque de la Caracas” (Diario de campo, pasante 3; 4 de octubre de 2005)¹².

¹¹ En su relato, los niños mencionan platos gastronómicos típicos colombianos como: el *sancocho* (sopa acompañada de pollo, papa, mazorca, yuca, cebolla y cilantro, entre otros ingredientes); la *chicha* (bebida ancestral muisca, de carácter embriagante, elaborada con maíz fermentado); el *peto* (bebida elaborada con maíz blanco, leche y panela rallada); y el *guarapo* (bebida embriagante, que se hace con panela, agua y cáscaras de piña). Asimismo, hablan de sitios históricos, deportivos, culturales y recreativos de la ciudad, como El Chorro de Padilla (vertiente natural al pie del cerro de Monserrate, de la cual se surtieron las más distinguidas casas de la Santafé de antaño); el Parque Nacional (ubicado en la parte nororiental del centro de Bogotá); La Media Torta (escenario cultural ubicado en las estribaciones del cerro de Monserrate); Salitre Mágico (parque de diversiones ubicado en el occidente de la ciudad); Mundo Aventura (parque de diversiones ubicado en el sur occidente); el Estadio El Campín (escenario deportivo futbolístico en el norte de Bogotá); y la ciclovía (espacio lúdico para el uso del tiempo libre, la recreación y el deporte, por donde usualmente circulan automotores y que funciona los domingos).

¹² Las niñas en su relato hablan de los diversos personajes que hacen parte del centro de la ciudad como: los *recicladores*, que recogen cartón, botellas y metal y luego lo venden; los *jíbaros*, que venden drogas y estupefacientes; los *gamines*, que son los pelafustanes urbanos. Asimismo, hablan del parque metropolitano El Tunal, ubicado al sur oriente de la ciudad y el parque Tercer Milenio, ubicado en el centro.

Este primer ejercicio, relacionado con el tema del barrio, da cuenta de la forma como el niño ha establecido una rica relación entre su barrio, La Favorita, y el centro de la ciudad. Una relación particular con los espacios no formales e informales en los que se viven otras experiencias y aventuras, se entretienen otros sentimientos y otras identidades. Allí encontramos, por parte de los niños, lo bueno y lo malo, lo moral y lo amoral, con relación a la ciudad misma.

Por otra parte establecimos, sin quererlo, una relación de género en la que los niños asumen los espacios conquistados desde el plano de su vida cotidiana como espacios lúdicos, aptos para el disfrute y el esparcimiento de la vida urbana. Sin embargo, las niñas observan el centro de la ciudad, acompañada de sus principales personajes, como un espacio sinónimo de miedo, de temor y de arbitrariedad contra los niños, que termina siendo equivalente a fragilidad.

El centro de la ciudad como espacio conquistado. Una tarde en el parque El Renacimiento

Las relaciones que establecen los niños del Aula de Aceleración del Colegio Agustín Nieto Caballero van más allá de las netamente escolares y se ubican en las fronteras de los espacios de carácter no formal e informal que ofrece el centro de la ciudad. Las reuniones en la calle, en las esquinas de la cuadra, en los centros comerciales y en los parques del sector, son parte de las actividades cotidianas de los niños, donde socialmente conquistan el centro de Bogotá, como sinónimo de su barrio y como un fragmento de ciudad.

En estos espacios se comparten experiencias, se cumple o se evade la norma, se hacen travesuras y en ocasiones se ridiculiza al adulto. Así mismo, se facilita una posibilidad distinta del encuentro con el otro, de cara a cara, proceso en el cual se conquista buena parte de nuestra identidad y nuestro yo social.

En diversas charlas sostenidas con el grupo de niños, evidenciábamos la manera particular como se apropian del centro de la ciudad, la forma en que se presentan determinados lugares de carácter comercial, histórico y cultural, como un espacio socialmente conquistado por ellos.

Desde esta perspectiva, nos llamó la atención el modo como los niños se han apropiado de lo que anteriormente era una parte del cementerio Central de Bogotá, hoy convertido en el parque El Renacimiento. Los niños, en sus dibujos y charlas, manifestaban que éste era un lugar para disfrutar del sol, en sus tardes de verano, pero también un sitio del que se han apropiado para el encuentro con el agua, el baño y el juego. Es un espacio de carácter informal, conquistado socialmente por los niños del centro como parte de la oferta jovial que la nueva ciudad, acompañada de sus grandes parques, ofrece a este tipo de población.

Producto de las charlas sostenidas con los niños, por fin, el 7 de octubre, se acordó una salida en las horas de la tarde a dicho parque. El lugar de encuentro fue

la Plaza España¹³, contigua al Colegio Agustín Nieto Caballero. El primero en llegar a la cita fue Jhon, quien era el encargado de llevar una herramienta fundamental, el balón de fútbol. Luego, empezaron a llegar los niños del Aula de Aceleración, cada uno con un estilo de saludo muy diferente: Andrés, José, Eduardo, José Martín y Jéssica. Una vez completo el grupo, iniciamos el recorrido hacia el parque El Renacimiento, ubicado en la calle 26 con carrera 24.

Con el anterior panorama y el ambiente de alegría que se respiraba, empezamos a entender la pregunta que hizo Eduardo a sus compañeros cuando íbamos a emprender el recorrido: “¿si trajeron todo?”. A lo que todos contestaron, con excepción de José, “sí, pero debajo de la ropa”. José traía la toalla, una camiseta y una pantaloneta en una maleta pequeña. Eduardo, por su parte, venía con su mejor pinta (Diario de campo, pasante 1).



Foto: Una tarde en el parque El Renacimiento.

Posteriormente, la batuta del recorrido la tomó José Martín, quien indicó el camino al parque. Primero, la carrera 18 hacia el norte, para salir a la calle 13 y atravesarla. Luego, llegamos al parque del barrio Santa Fe¹⁴, donde los niños jugaron un rato. Tomamos muchos recodos hasta que salimos a la carrera 24 con calle 26, lugar en el que se encuentra el parque El Renacimiento (Diario de campo, pasante 3; 4 de octubre de 2005).

Este parque se destaca por su arquitectura y por una de las esculturas de Botero, que le da la bienvenida al visitante. Aquí se ve todo tipo de personajes: la pareja de novios, aquel al que le gusta leer al aire libre, el estudiante de arte dramático que usa este espacio para practicar sus escenas, el transeúnte que pasa sin darse tiempo

¹³ Tradicional sector del centro de la ciudad que agrupó a los ropavejeros por más de 30 años.

¹⁴ Barrio del centro de la ciudad de Bogotá.

para observar. Pero lo que llama la atención es el uso que los niños y los jóvenes les dan a los pequeños pozos de agua que se encuentran allí.

Cuando llegamos al parque, la primera sorpresa fue un grupo de amigos, entre los catorce y dieciséis años, que se estaban vistiendo porque habían estado jugando en aquel pozo de agua. Los niños, con un alto grado de camaradería, los saludan y luego se despiden.

Una vez allí, lo primero que hicieron los niños y Jéssica fue cambiarse la ropa, ponerse la pantaloneta y, en el caso de Jéssica, su *short*, y luego, ¡zas!, meterse a la piscina. El agua estaba fría, pero a ellos no les importó; al contrario, se pusieron a jugar con el balón en el agua, hicieron competencias, se rieron. Jéssica, la única niña del paseo, aguantó algo más de quince minutos, después tomó sus cosas y se retiró a las escaleras del puente a cambiarse, evitando que alguien la mirara. Se cambió tiritando de frío. Por el contrario, los niños duraron otro rato animados, jugaron fútbol, tanto dentro como fuera del agua. Luego, en las zonas verdes, terminaron la tarde con un partido de fútbol en el que incluyeron de nuevo a Jéssica, actividad que les permitió subir la temperatura del cuerpo y combatir así el frío bogotano de la tarde (Diario de campo, pasante 3; 4 de octubre de 2005).

Luego, durante el camino de vuelta todos se fueron quedando en sus respectivas casas. José Martín señaló: “Yo vivo por allá en esa casa como rosadita; ¿sí ve esa casa como verde, de hartos pisos? Ahí vive Dayanna”. Los primeros en quedarse fueron José Martín y Jéssica, después José y más adelante, Jhon. Por último, quedaban Andrés y Eduardo, que se despidieron por los lados de la calle 13, cerca del barrio La Favorita.

Así, terminamos una tarde de esparcimiento y juego, con un grupo de niños del Aula de Aceleración, recorriendo algunos barrios del centro de Bogotá. El parque El Renacimiento y la manera particular como los niños viven en estos barrios, se convierten en un espacio y entretejido cultural desconocido para el adulto, pero conquistado por el niño.

La ciudad objetiva y el callejear pedagógico. Los niños del Agustín Nieto Caballero y el centro histórico de la ciudad

Uno de nuestros objetivos, desde un comienzo, fue generar una experiencia de ciudad nueva en los niños con el objetivo de ampliar su mapa cognitivo, sus mojones de referencia espacial, sus recorridos y mejorar sus sistemas de orientación en términos socioculturales frente a lo que es la ciudad, espacio en el cual les correspondió vivir. Nuestro interés, en esta parte del proyecto, era establecer una relación más rica y amplia entre el niño y la ciudad.

Para tal efecto, desarrollamos una serie de actividades que buscaban trascender la ciudad subjetiva, apropiada por ellos en el plano de la vida cotidiana, abordando

así el tema de la ciudad objetiva, la que existe, pero que el niño ignora. En nuestras primeras indagaciones comprobábamos cómo, producto de los altos grados de exclusión y marginación social, los niños desconocen la ciudad, sus contornos y límites, al igual que sus principales rutas, sitios de recreación, culturales e históricos. En general, desconocen la ciudad como oferta cultural.

Frente a ello, se estableció una serie de estrategias que tenían la intención de sensibilizar a los niños en torno al tema de la ciudad, dando cuenta de sus conocimientos previos y la manera como se han apropiado de un fragmento de ella, que se expresa en su barrio o los barrios circunvecinos. Dicha información fue clave debido a que nos brindó una serie de elementos con el fin de trascender los espacios locales de socialización y facilitó la apropiación de la ciudad que, como sinergia de información de carácter formal, no formal e informal, representa toda una oferta de carácter sociocultural a la cual el niño puede acceder mediante la generación de una experiencia indicada.

Para las pasantes del grupo de investigación, el acercamiento a la representación de ciudad las llevó a pensar en ella como un organismo vivo, que se construye y se reconstruye colectivamente como un acontecer de la cultura y como un lugar presentado de múltiples maneras. Este hecho evidencia una estrecha relación entre la ciudad como forma física, con parques y grandes edificios, y la ciudad como acontecer social, pues se concebía una ciudad inevitablemente simbólica, que produce efectos sobre lo físico y viceversa.

Es así como las representaciones afectan y guían el uso y las evocaciones que se hacen de la ciudad. Tal evocación de ciudad se encuentra determinada por las experiencias que los niños tienen de la misma, donde instauran una serie de reglas y parámetros para intervenirla; por ejemplo, darle un uso físico diferente del establecido a los espacios, los modos en los que los niños crean sus rutas o recorridos, la visita a ciertos lugares, etc. El niño construye las nociones de ciudad a partir de las interacciones sociales a las que se ve abocado en su cotidianidad, las cuales se sitúan en un contexto sociocultural determinado (Silva, Pabón, Laverde y Carrioni, 2006).

Frente al anterior antecedente, el callejear pedagógico fue la propuesta por la cual optamos en el sentido de recorrer la ciudad en compañía de los niños, pero enriqueciendo su capacidad de observación y el tipo de información que manejan en torno a los sitios representativos de la ciudad o su localidad. De manera tal que, a continuación, damos a conocer la experiencia de algunos recorridos que hicimos con los niños de las Aulas de Aceleración, en los cuales el callejear pedagógico se materializó mediante un conjunto de actividades y estrategias de recopilación de información que demandaron un alto grado de iniciativa, creatividad e innovación por parte del equipo de investigación.

En un recorrido efectuado al centro histórico de Bogotá, particularmente al barrio La Candelaria, en el que abordamos con los niños el tema de la ciudad como oferta histórica y cultural, ocurrieron varios hechos dignos de destacar, como la

relación que establecen los niños con los mitos y leyendas tradicionales de Bogotá, y la manera como los relacionan con el contexto urbano y sus propias experiencias¹⁵. Esta actividad fue importante para dar cuenta de sus narrativas, por medio de las cuales organizaron una serie de experiencias generadas por la salida, e incluso la actividad permitió abordar el tema de la fantasía y el mito en el contexto urbano con este grupo de niños.

El recorrido se organizó para el día 19 de abril de 2005, a las 7:30 a.m. Era una fría mañana bogotana. Partimos de la estación de Transmilenio de La Sabana, situada en la calle 13 con carrera 20; subimos a la estación de Las Aguas, para iniciar el viaje por el barrio La Candelaria. Empezamos por el parque de los Periodistas, ubicado en el costado oriental del centro de Bogotá, donde se habló del Libertador Simón Bolívar.

En este sitio había mucha expectativa por parte de los niños, que preguntaban si era verdad que en un pequeño cubículo, localizado en la mitad del parque, vivía un pintor. Otros decían que ya conocían ese lugar y esa historia, y los más incrédulos se tomaron el trabajo de golpear una y otra vez en la puerta a ver si salía el pintor.

Pasamos al Eje Ambiental, y les explicamos que por ahí corría el río San Francisco, el cual abasteció de agua a la ciudad durante el periodo colonial. Algunos niños empezaron a tocar el agua sin ninguna predisposición, puesto que este sitio les recuerda al parque El Renacimiento, donde se ponen cita y se van a bañar en las tardes de sol.

Posteriormente, llegamos a la calle del Embudo, en el barrio colonial de La Candelaria y por último a uno de sus pintorescos lugares, el Chorro de Quevedo. En este sitio, algunas compañeras hicieron una representación teatral, disfrazadas como los personajes tradicionales de mediados del siglo XX, que se encontraban en el centro de la ciudad; por ejemplo, El Bobo del Tranvía, La Loca Margarita y Pomponio, entre otros.

Seguimos caminando, hasta llegar a un lugar que bautizamos la calle de los Candados, donde los niños se emocionaron mucho cuando se les empezó a contar la historia acerca de los candados que, como sinónimo de seguridad, amparaban las casas contra los ladrones en la época de la Colonia. La casa que tuviera los candados más grandes en su puerta, era también la que más tesoros albergaba en su interior.

En este recorrido entramos en contacto con Alejandro, quien para ese entonces era un estudiante nuevo; tenía catorce años, vivía con su papá en una pieza de inquilinato y había trabajado con él como reciclador. Conoció la calle El Cartucho, en la cual vivió desde los tres años. Cuando se tocó el tema de los fantasmas, Alejandro manifestó:

“¿La calle de los fantasmas? Si los fantasmas no existen, esos son inventos de ustedes, profesoras”. Sin embargo, cuando se siguieron contando diferentes historias, Alejandro retomó la palabra y empezó a narrar la historia del padre sin cabeza:

¹⁵ Este recorrido se expone a partir de lo consignado en el Diario de campo de la pasante 4; 19 de abril de 2005.

Cuentan que por los lados del embalse del Guavio, una vez un taxista quiso violar a una muchacha. En ese momento salió un cura, quien intervino en su defensa, pero el taxista sacó un machete para herir al cura. Estando en la pelea, le quitó la cabeza al cura y desde ese día el cura asusta a todos los taxistas cuando pasan a altas horas de la noche por ese lugar.

Más adelante, relacionó este tipo de leyendas rurales con sus vivencias cotidianas en el contexto urbano:

Cuando tenía ocho años, un día traté mal a mi mamá y me fui de la casa con unos amigos. Entonces, de noche, yo sentía unos pasos que me seguían y yo creía que eran mis amigos y no, era la Patasola. Yo vi a una mujer en la calle, toda de negro, negro con una sola pata, la tenía larga, ahí, arrastrándose. Entonces, a mí me asustaron; por eso no le alzo la voz a mi papá.

Ahora, cerca de acá, en los barrios viejos, por ejemplo, en el barrio Belén, en ese barrio asustan. Con decirles que nadie es capaz de subir a las doce de la noche a Monserrate. Nadie, así sea el mejor guerrero de la ciudad. Nadie, nadie puede con los fantasmas. Sólo Dios es el único y uno tiene que tenerle respeto a eso¹⁶.

Por último, como cierre de la salida a La Candelaria, fuimos a la Fundación Gilberto Alzate Avendaño, instituto que promueve la cultura en el centro de Bogotá. Al llegar, nos hicieron esperar un poco, pues la persona encargada estaba bastante ocupada. Hicimos un recorrido por la casa, y entramos al teatro; aunque no había función, se les permitió a los niños y niñas conocerlo. Terminamos la actividad y volvimos al Colegio Agustín Nieto Caballero.

En general, este recorrido por el centro histórico de la ciudad amplió y enriqueció la relación del niño con la ciudad y ensanchó su mapa cognitivo, así como los mojones de referencia, en este caso no sólo espaciales, sino también históricos. Además, por medio de actividades significativas, se estableció la posibilidad de nuevos recorridos y nuevas miradas, abordándose diversos temas en torno a una ciudad que, como una de las máximas expresiones de la realidad objetiva, que existe pero que el niño desconoce, es de vital importancia que el niño apropie.

Consideraciones finales

La infancia contemporánea, vista desde la perspectiva de la ciudad, ha vivido un particular proceso de socialización, en el cual la calle cumple un papel fundamental como espacio de socialización en el que se viven aventuras, se entretejen relaciones, se consiguen amigos y se conquista buena parte de la identidad, el *yo social*. La infancia contemporánea con la que trabajamos, particularmente la que pertenece a las Aulas de Aceleración del Colegio Agustín Nieto Caballero, ha vivido un proceso de

¹⁶ La patasola hace parte de una leyenda popular de carácter rural y narra la historia de una mujer vestida de negro que deambula por los pueblos asustando a los hombres a altas horas de la noche. Por otro parte, el Barrio Belén se encuentra contiguo al centro de la ciudad.

socialización en el que el temprano contacto con la calle ha sido una de sus características. La noción de ciudad, desde la perspectiva de la psicología social, valora tanto el desarrollo cognitivo del sujeto como su experiencia social, y en tal sentido la experiencia de ciudad de este grupo de niños resultó esencial para dar cuenta del tipo de noción que conquistaban en el escenario de la experiencia en el mismo proceso de socialización.

Entre las nociones de ciudad trabajadas, advertimos cómo la ciudad es un *espacio socialmente conquistado por los niños*. No obstante, existen algunas variables de género, como la ciudad sinónimo de aventura para los niños y sinónimo de peligro y precaución para las niñas. Por ejemplo, a través del ejercicio de los mapas cognitivos, de manera inicial, nos dimos cuenta de la relación que establecen el niño y la niña, entre la casa y la calle, en la que se pueden apreciar dichas variables. Por ejemplo, las niñas establecen una clara franja de frontera entre la casa y la calle, como sinónimo de peligro. Los niños, por su parte, delimitan una relación de frontera y fuga, siendo más propensos a conquistar la calle y aquellos espacios vedados por los mayores, los cuales se ven como sinónimo de aventura.

No obstante, en ambos casos se evidencia cómo la casa, en cuanto espacio de socialización, es un lugar que los niños de los sectores populares, por lo general, trascienden para conquistar la calle, la cual, como sinónimo de experiencia y aventura, se encuentra cargada de amigos y personajes que enriquecen su relación cognitiva y social con el espacio. En este proceso, el niño conquista los principales mojones de referencia local, los recorridos, rutas y atajos más importantes, e incluso crea sistemas complejos de orientación que, como expresión de mapa cognitivo, les permiten organizar información de carácter espacial y utilizarla de una manera determinada y significativa.

La ciudad, como un espacio de socialización y conquista por parte de niños y niñas es fundamental, cuando es recogida por medio de su narrativa en la experiencia personal y en su espacio biográfico, cuando dan cuenta del ambiente del centro de la ciudad en su relato, los personajes, su oferta turística y las situaciones que han vivido, tanto a nivel individual como familiar. La manera particular como disfrutan de la ciudad en espacios pensados no propiamente para el esparcimiento infantil, como el parque El Renacimiento. En general, los fragmentos de ciudad abordados representan un espacio vivido y conquistado por los niños en el plano de su cotidianidad. El barrio y la ciudad, como sinónimo de aventura, ofrecen un sinnúmero de espacios formales y no formales de encuentro y socialización. Algunos de ellos se denominan lugares de paso o no lugares, debido a que no generan ninguna identidad para el adulto. Por ejemplo, los ascensores de los centros comerciales se transforman en un espacio de juego y aventura para los niños, y otros lugares no pensados propiamente para ellos, como el parque El Renacimiento, se convierten en espacios de diversión, aventura, encuentro con los otros, relajamiento y disfrute colectivo.

Por otro lado, la ciudad también contiene información de carácter histórico y cultural, que por lo general el niño desconoce, pero que relaciona de manera sig-

nificativa con esquemas de representación previos. Ejemplo de esto es la pata-sola urbana, que se desprendió de una de las actividades, y la ciudad como sinónimo de mito y de leyenda. Por lo demás, dichas narrativas infantiles, para que fluyan, exigen de los investigadores un alto grado de innovación y creatividad, con el objeto de comprender las fuentes orales tradicionales, las grafías y dibujos de los niños, y captar las charlas y anécdotas cotidianas, contrastándolas y decantándolas.

En conclusión, las narrativas populares urbanas representan una posibilidad importante de trabajo con miras a incorporar la voz del niño en el escenario urbano, el escenario de lo público. Este aspecto nos permite conocerlos y valorarlos como sujetos en su dimensión cognitiva y social, siendo éste un buen ejercicio de formación para quien pretende formarse como investigador desde el enfoque cualitativo, con las respectivas demandas de innovación y creación que dicho enfoque establece en relación con la población infantil.

Bibliografía

ALARCÓN, M. (2005, II semestre). *Diario de campo. Investigación Infancia y nociones de ciudad: una mirada desde las narrativas populares urbanas en Bogotá*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciatura de Pedagogía Infantil. Manuscrito no publicado.

BERGER, P. y LUCKMAN, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

BARKER, C. (2003). *Televisión, globalización e identidades culturales*. Buenos Aires: Paidós.

BRUNER, J. (2000). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

BUCKINHAM, D. (2002). *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.

DELVAL, J. (1997). Tesis sobre el constructivismo. En M. Rodrigo y J. Arnay (Comps.). *La Construcción del conocimiento escolar*. (pp. 15-34). Barcelona: Paidós.

EISNER, E. (2000). ¿Qué hace cualitativo un estudio? En *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. (pp. 43-58). Barcelona: Paidós.

GÓMEZ, J. (2002). *La construcción del conocimiento social en la escuela*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

IBÁÑEZ, T. (2001). Representaciones sociales: teoría y método. En *Sicología social construccionista*. México: Universidad de Guadalajara.

LAVERDE, D. (2005, I semestre). *Diario de campo. Investigación Infancia y no-*

- ciones de ciudad: una mirada desde las narrativas populares urbanas en Bogotá*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciatura de Pedagogía Infantil. Manuscrito no publicado.
- MARIÑO, G. (1999). Etnografía de plazas de mercado en Bogotá. *Revista Aportes*, 35, 91-148.
- NARODOWSKI, M. (1999). *Después de clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- PABÓN, A. (2005, II semestre). *Diario de campo. Investigación Infancia y nociones de ciudad: una mirada desde las narrativas populares urbanas en Bogotá*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciatura de Pedagogía Infantil. Manuscrito no publicado.
- POTSMAN, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. Río de Janeiro: Graphia.
- RAMÍREZ, P. y GÓMEZ, J. (2000). *La representación infantil del mundo social en el aula de clase: Las nociones sociales*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico.
- SILVA, A. (2005, I y II semestres). *Diario de campo. Investigación Infancia y nociones de ciudad: una mirada desde las narrativas populares urbanas en Bogotá*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciatura de Pedagogía Infantil. Manuscrito no publicado.
- SILVA, A., PABÓN, A., LAVERDE, D. y CARRIONI, M. (2006). *Informe de avance de pasantía: Representaciones infantiles de ciudad*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciatura en Educación Infantil.
- STEINBERG, S. y KINCHELOE, J. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- VELASCO, H. y DÍAZ, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Editorial Trotta.
- WOODS, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.